

Frank Schulz/Ines Seumel (Hg.)

U20
Kindheit Jugend Bildsprache



Kirchner, Constanze/ Miller, Monika: Neue
Forschungsperspektiven auf die Entwicklung und Förderung der
Bildsprache. In: Schulz, Frank/ Seumel, Ines (Hg.): U20 Kindheit
Jugend Bildsprache. kopaed: München 2013, S. 332-344

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

III BILDSPRACHE ENTWICKELN UND FÖRDERN

BASISTEXT

Neue Forschungsperspektiven auf die Entwicklung und Förderung der Bildsprache

Constanze Kirchner/Monika Miller

Will man herausfinden, wie sich die Bildsprache von Kindern und Jugendlichen altersgemäß angemessen entwickeln und fördern lässt, bedarf es zunächst der Betrachtung bestimmter Voraussetzungen. Neben begrifflichen Klärungen ist der differenzierte Blick auf unterschiedliche Aspekte des bildnerischen Tuns erforderlich, wie die verschiedenen Perspektiven auf die Bildsprache in diesem Kapitel zeigen.

Grundsätzlich richtet sich der Begriff »Bildsprache« auf die ontogenetisch bedingten bildnerischen Darstellungsschemata, über die Kinder, Jugendliche und Erwachsene verfügen. Als nonverbales Kommunikationsmittel dient die Bildsprache einerseits als unverzichtbare Ausdrucksmöglichkeit, andererseits hilft das gestalterische Tun, Kunstwerke wie ästhetische Objekte zu verstehen. Die Schulung der Wahrnehmung, das spielerische Lernen mit allen Sinnen, der bildnerische Ausdruck – ob mit dem Körper, beim Bauen und Plastizieren oder mit Stiften auf dem Papier – spielen dabei eine besondere Rolle.

Nicht jeder Person liegt das Zeichnen, für manche Menschen sind die Bewegung und der Tanz ein Weg, sich auszudrücken oder etwa Raumerfahrungen zu klären, andere Kinder benötigen hierfür die Darstellung auf dem Papier. Das Ordnen von Gegenständen zueinander kann ebenso beim Malen wie beim Sammeln stattfinden, und Fantasiegeschichten können sowohl im Baumhaus entwickelt werden wie auf dem Zeichenblock oder mit dem Malkasten. Fest steht, dass die Bildsprache für die Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen bedeutend ist und als Ausdruck interner Lebensentwürfe dient. Das bildnerisch-ästhetische Ausdrucksvermögen und das Vorstellungsvermögen entwickeln sich in engem Zusammenspiel und unter wechselseitiger Beeinflussung. Für die Entfaltung der Vorstellung und die entsprechende Darstellung brauchen Kinder ausreichend Raum und Zeit, denn innere Bilder und äußere Bilder müssen in bildnerisch-ästhetischen Prozessen eine sinnvolle Verknüpfung eingehen. Im aktiven, reflektierten Umgang mit selbsterzeugten wie auch mit allen anderen Bildern entwickelt sich Bildkompetenz.

Seit mehr als einem Jahrhundert wird untersucht, wie und wodurch sich die kindliche Bildsprache entwickelt. Doch es gibt immer noch erheblichen Forschungsbedarf hinsichtlich des altersabhängigen bildnerischen Ausdrucks. Gerade wenn es darum

geht, die Bildsprache von Kindern und Jugendlichen fördern zu wollen, fallen deutliche Desiderate fachspezifischer Kenntnisse in Bezug auf spezielle Aspekte gestalterischer Darstellungskompetenzen auf. Wie äußert sich beispielsweise die Bildsprache in räumlichen Gestaltungsprozessen? Auch vor dem Hintergrund der aktuellen Genderdiskussion stellen sich neue Fragen an geschlechtsspezifische Unterschiede im bildnerischen Gestalten.

Ebenfalls zu untersuchen ist eine kontinuierliche Förderung der Bildsprache über die unterschiedlichen Institutionen hinweg, so dass eine weitgehend bruchlose Entwicklung stattfinden kann. Hierzu gehört ein differenzierter Blick auf die Entwicklungsbesonderheiten in der Bildsprache, denn Defizite wie Begabungen zu erkennen, ermöglicht erst angemessene Förderkonzepte. Solche Maßnahmen können dazu beitragen, die Bildsprache im Jugendalter auszubauen und als ernsthaftes Ausdrucksmittel zu stabilisieren.

Bildsprache erforschen

Da die bildnerischen Ausdrucksformen einem kulturellen Wandel unterliegen, sind modifizierte Forschungsperspektiven sowie adäquate Methoden zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendzeichnungstheorie notwendig, die diese kulturellen Entwicklungen aufgreifen. Einen Überblick über den Stand der aktuellen kunstpädagogisch orientierten Forschungen zum ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen liefert Georg Peez – und zwar ausgehend von forschungsmethodischen Fragen, die auch einen Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder bieten (Peez 2010). Allerdings beschränkt sich diese Zusammenfassung auf deutschsprachige Literatur. Weniger bekannt sind die englischsprachigen Publikationen zum Thema (u. a. Cox 2005; Golomb 2002, 1992/2004; Jolley 2010; Matthews 1999, 2003; Willats 1997, 2005). Nach wie vor bietet die Publikation von Hans-Günther Richter eine Grundlage für die erste Orientierung bei spezifischen Fragestellungen rund um die Kinder- und Jugendzeichnung (Richter 1987/1997).

Um die Bildsprache von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu untersuchen, lassen sich vorrangig zwei unterschiedliche Forschungsansätze beobachten, die die Methoden zur Erforschung der Bildsprache bestimmen: einerseits quantitativ und/oder qualitativ empirisch ausgerichtete Studien, andererseits textauslegend vorgehende Forschungen, die sich mit vergleichender Literatur zu einem bestimmten Thema befassen. Insbesondere bei Textanalysen werden Verbindungen geknüpft, um vorhandene Forschungsergebnisse neu zu bewerten. Beispiele für dieses Vorgehen sind die Beiträge von Esther Richthammer (III.4) und Robin Heydenreich (III.15). Bei empirischen Studien wird zwischen qualitativen bzw. quantitativen Forschungsansätzen differenziert. Aktuell überwiegen in der Kunstpädagogik qualitative Forschungen zur Bildsprache,

quantitativ ausgerichtete Forschungen, wie etwa die Studie von Nicole Berner im vorliegenden Band, sind bisher noch die Ausnahme.

Inhaltlich richten sich die Untersuchungen weniger auf das Erkennen von bestimmten Entwicklungsspezifika, sondern zunehmend stärker auf die Bildentstehungsprozesse – und zwar in unterschiedlichen Kontexten. Zentral ist u. a. die Beobachtung von Ideenentwicklung und Kreativität (Berner III.5), von Problemlöseprozessen (Wyss III.3), von dem Zusammenspiel von Wahrnehmen, Sehen und der Hand beim Zeichnen (Miller III.11), der Korrelation von räumlicher Wahrnehmung und Raumdarstellung (Diehl Ott/Glaser-Henzer III.8), der Einfluss von Unterrichtssettings (Dietl III.7, Dreyer III.12, Wachter III.13) sowie die Perspektive auf Kommunikation und Ausdruck (Wichelhaus III.9, Stollberg III.10), um nur einige Beispiele zu nennen. Somit liegt der Forschungsfokus derzeit weniger auf dem Produkt als vielmehr auf der Dokumentation von bildnerisch-ästhetischen Prozessen, wofür die Teilnahme der Forscherin bzw. des Forschers an der Werkentstehung vorausgesetzt wird. Richtet sich jedoch das Forschungsinteresse auf ein Produkt – eine Zeichnung, eine Skulptur, ein Bauwerk – wird ebenso eine Kriterienbasierte Auswertung der Werke vorausgesetzt wie bei einer prozessorientierten Forschungsperspektive, die den prozessualen Charakter einer bildnerischen Handlung untersucht.

Wir wissen, dass Gestaltungsprozesse bzw. Darstellungsprozesse zugleich auch kommunikative Prozesse sind, da die Handlungen stets von Gedanken oder Verbalisierungen begleitet werden. Wie diese Kommunikationsprozesse dokumentiert und wie solche Erhebungsdaten im Rahmen von empirischen Studien (zum Teil anhand von Videoaufzeichnungen) ausgewertet werden können, zeigen die Studien von Barbara Wyss (III.3) sowie Luitgard Diehl Ott und Edith Glaser-Henzer (Kap. III.8).

Fallberichte bzw. Einzelfallstudien sind eine andere Möglichkeit, sich dem ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu nähern. Die beobachteten »Fälle«, Personen, die mit ihren Handlungen fokussiert werden, werden wissenschaftlich nach bestimmten Untersuchungsmerkmalen aufbereitet. Daraus sollen vor allem neue, innovative Sichtweisen über das zu untersuchende Phänomen hervorgehen. Hier liegen Fallstudien von Roland Metzger (III.1) und Katharina Lutter (III.2) vor, die beide in dem Bereich des frühkindlichen ästhetischen Gestaltens angesiedelt sind. Eine weitere Beobachtungsstudie, die sich ausführlich mit den elementaren Formen der bildlichen Ausdrucksfähigkeit Jugendlicher mit komplexen Behinderungserfahrungen befasst, liegt mit dem Beitrag von Ulrike Stollberg vor (III.10).

Forschungsmethodisch gesehen wird bei vielen Studien eine Triangulation bei der Datenerhebung wie auch bei der Auswertung vorgenommen, was bedeutet, dass eine Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Verfahren erfolgt. Unverzichtbar erweisen sich in den aktuellen Forschungen inzwischen fast immer Interviews mit den untersuchten Personen, um mehr über den Kontext der Bildentstehungen zu erfahren.

Speziell in der kunstpädagogischen Forschung gewinnt zudem die Videografie als Datenaufzeichnungsmethode an Bedeutung. Sie ist neben der Analyse des bildnerischen Produkts gegenwärtig das wichtigste Forschungsverfahren (vgl. Wyss III.3, Diel Ott/Glaser-Henzer III.8, Miller III.11).

Eine interessante Perspektive für die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Fach Kunst ist es, wenn Forschungsergebnisse mit konkreten kunstdidaktischen Schlussfolgerungen kombiniert werden, wenn also Forschungsbeiträge didaktische Probleme mitdenken. Auf dieser Grundlage können angemessenere Lernangebote geschaffen und Fördermaßnahmen ergriffen werden, um bei entsprechender Umsetzung einen gezielteren Lernzuwachs zu initiieren. In diese Richtung zielen die Beiträge von Romy Holzmann (III.6), Marie-Luise Dietl (III.7), Andrea Dreyer (III.12), Steffen Wachter (III.13) und Robin Heydenreich (III.14).

Bildsprache und räumliches Gestalten

Der erste Kapitelabschnitt widmet sich der Bildsprache im räumlichen Gestalten. Mit der »räumlichen Bildsprache« verbinden sich nicht nur Überlegungen zu altersgemäßen Darstellungsformen im Bereich des plastischen, skulpturalen und konstruktiven Gestaltens, sondern auch Fragen zu den Zusammenhängen von Tast-Erfahrungen, Raum-Erfahrungen und dem Darstellungsvermögen im Raum. Es liegen erst wenige Studien zu plastischen oder gar skulpturalen Darstellungsweisen vor, die exakte Auskunft über die räumlichen Gestaltungsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen geben oder die sich damit befassen, wie räumlich-konstruktive Darstellungsprobleme altersadäquat gelöst werden. Allerdings wird dem räumlichen Gestalten zunehmend mehr Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Forschung gewidmet, da das Formen, Bauen und Konstruieren ebenso wie die zeichnerische Bildsprache zum ästhetischen Verhalten von Kindern gehören.

Dass insbesondere beim räumlichen praktischen Tun das Material mit seinem jeweils speziellen Aufforderungscharakter, die räumliche Vorstellungsfähigkeit und die kindliche Ausdrucksfähigkeit zusammenwirken, liegt auf der Hand. Kinder sind neugierig und wissensdurstig, sie untersuchen, ordnen und gestalten aktiv ihr Umfeld, um sich zu orientieren und auszudrücken. Das Zusammenwirken von Wahrnehmen, Hantieren, Erkunden und Begreifen ist ein bedeutender Baustein in der kindlichen Entwicklung. Die ontogenetische Verankerung des dreidimensionalen Gestaltens betont der Beitrag von Roland-Karl Metzger: Das Formen mit Erde bringt dem Kind nicht nur Befriedigung, sondern auch Selbstsicherheit am sichtbaren Erfolg.

Etwas Gestaltetes hervorzubringen hat immer mit Selbstvergewisserung zu tun: Eine Spur zu hinterlassen bedeutet, etwas zu verursachen, einen Ort zu markieren. Zweckfrei Spuren zu erzeugen, also aktiv gestaltend in die Umwelt einzugreifen, ist seit jeher in der Menschheitsgeschichte verankert. Frühkindliches Lernen kann als

Sinngebungsarbeit mit Bedeutungserschließung betrachtet werden. Der Beitrag von Metzger zeigt vor allem, wie aus Spielsituationen, in denen eine explorative Materialerkundung im Vordergrund steht, durch altersgerechte Impulse seitens der Vertrauensperson auch Gestaltungen hervorgehen können. Die Fallstudie stellt die produktive Verknüpfung von Vorstellungsbildung mit den eigenen Handlungen dar und arbeitet die entscheidende Rolle dieser ästhetischen Aktionen für das frühkindliche Lernen heraus.

Kinder bauen sich Räume mit Decken und Tüchern, Kisten und Brettern, sie hämmern, sägen, raspeln, werken und erfinden Spielfiguren, Fahrzeuge, Maschinen und ähnliche Dinge. Bauen ist eine Tätigkeit, die der Aneignung besonders von Raumempfinden und Raumvorstellungen dient, und zwar durch das In-Besitz-Nehmen von Raum sowie durch das Gestalten von plastischen Gebilden. Die Entwicklung der räumlichen Bildsprache zeichnet sich nicht nur durch zunehmend differenzierte Funktionalität und Konstruktionsvielfalt, eine formenreiche Bausprache und durch Raumausdehnung aus, sondern auch durch eine zunehmend sicherere Handhabung von Materialien und Werkzeugen.

Wie am Beispiel des Textes von Katharina Lutter deutlich wird, können selbst Kindergartenkinder bereits souverän mit Säge, Hammer und Nägeln umgehen. Voraussetzung ist dafür jedoch, dass den Kindern der Gebrauch der Werkzeuge auch zugetraut wird. Kinder möchten ausprobieren, wie Materialien sich verbinden lassen, wie stabil das Holz, die Erde, das Klebeband ist, wie viel Wasser die Farbe verträgt, wann der Bleistift durchbricht oder wie der Computer funktioniert. Sie benötigen diese ästhetischen Erfahrungen, um mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten und diese zu erkunden. Hier ist es Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher, dem verantwortungsvollen Umgang der jungen Kinder mit den Werkzeugen zu vertrauen, Raum und Zeit für eigenständiges Werken zu schaffen, für die Bereitstellung von vielfältigen Materialien zu sorgen und schließlich impulsgebend die bildnerischen Prozesse zu begleiten – angefangen vom ersten Ausprobieren und Erkunden, über verschiedene Formen der Übung, bis hin zu freien Gestaltungen.

Dass dabei das Ausprobieren ungewohnter Lösungswege und die Antizipation von Lösungsprinzipien ebenso gefördert werden wie das technische Verständnis, verdeutlicht der Artikel von Barbara Wyss. Prozessoffenheit, Handlungsorientierung und exploratives Verhalten sind Merkmale, die das Problemlöseverhalten unterstützen. Es gelingt schon jungen Kindern Wohnbauten ideenreich zu entwerfen, komplexe Details wie Treppen und Türme zu realisieren und die konstruktiven Gestaltungsprozesse angemessen zu reflektieren. Kinder benötigen zwar altersangemessene, aber hohe, komplexe Anforderungen, um sich entwickeln zu können. Kleinschrittiges Anfertigen von Gestaltungsobjekten nach genauer Anleitung löst dies ebenso wenig ein wie freies bildnerisches Tun, das keine Herausforderungen beinhaltet. Das Konzipieren von anspruchsvollen Lernarrangements stellt heute eine wichtige didaktische Herausforderung an die Lehrenden dar. Die Studie von Wyss zeigt, dass Kinder komplexe Anforder-

rungen benötigen, was heißt, dass die Gestaltungsprozesse durchaus problemorientiert ausgerichtet werden können, um die Kinder mit solchen Aufgaben zu konfrontieren, die einen kognitiven Konflikt auslösen und damit einen Lernzuwachs provozieren. Dabei muss jedoch klar sein, dass ein Lernprozess auch dann bedeutend ist, wenn die Realisierung eines Produktes scheitern sollte. Nicht selten lässt sich festhalten, dass einem »unbedarften Ergebnis [...] anspruchsvolle Such- und Entwicklungsbemühungen vorausgegangen« sind, so Wyss.

Die Studie von Wyss gibt Einblick in wichtige Handlungs- und Entscheidungsmomente des bildnerischen Gestaltens von Kindern im konstruktiv-dreidimensionalen Gestalten und ermöglicht differenzierte Einschätzungen über die problemorientierten Gestaltungsvorgänge anhand von Videomitschnitten. Die Studie animiert und regt an, die Entwicklung von Ideen, die bildnerischen Lösungsversuche, die Darstellungsvarianten usw. genauer zu beobachten, um die gestalterischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen besser nachvollziehen und verstehen zu können. Solche Beobachtungen sind Voraussetzung, um altersangemessene Gestaltungsaufgaben stellen zu können.

Bildsprache und Geschlecht

Seit mehr als fünf Dekaden existiert eine angeregte Diskussion, inwiefern sich die Bildsprache von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern unterscheidet. Für die Identitätsentwicklung ist eine gleichgeschlechtliche Orientierung notwendig, die sich häufig auch in der Übernahme spezifischer Bildschemata zeigt. Das Wissen, ein Mädchen oder ein Junge zu sein, ist ein wesentliches Sozialisationselement. Deshalb ist es nicht ungewöhnlich, dass Jungen nicht nur andere Themen in ihren Zeichnungen aufweisen – wie Autos, Flugzeuge und vielerlei technische Konstruktionen, sondern dass sie auch andere Darstellungsformen und Techniken wählen. Mädchen mögen Tierdarstellungen, Familienszenen und Selbstdarstellungen in besonderem Maße. Mädchen stellen sich häufig in den Mittelpunkt eines harmonischen, emotional angenehmen Umfeldes, Jungen hingegen zeigen oftmals keine bzw. neutrale oder auch konfliktbeladene Stimmungen. Aber es gibt immer auch Ausnahmen: Jungen, die unbedingt ein Mädchen sein wollen, die gerne tanzen und Tiere zeichnen, oder Mädchen, die sich für technische Probleme, Schiffe, Maschinen, Actionhelden usw. interessieren. Diese Gestaltungswünsche gilt es zu unterstützen, denn Kinder und Jugendliche benötigen Halt und Sicherheit auf ihrem Weg der Identitätsentwicklung. Vielerlei Rollenmuster verändern sich in unserer Gesellschaft ohnehin: Immer mehr Väter bleiben zu Hause und versorgen Haushalt wie Kinder, immer mehr Mütter sind berufstätig.

Auf den aktuellen Forschungsstand zur Genderproblematik weist der Beitrag von Esther Richthammer hin. Hier wird für einen differenzierten Blick auf eine plurale Kon-

struktion von biologischem und sozialem Geschlecht plädiert. Es existieren nicht nur zwei dichotomisch voneinander getrennte Geschlechter, die den feministischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre bestimmt haben, sondern mehr als zwei Geschlechter. So müssen die Perspektiven auf die sozialen Bedeutungen geschlechtsspezifischer Belange noch stärker geschult werden. Hierzu gehören auch Fragen nach den in der Regel schlechteren Kunstnoten von Jungen, warum junge Frauen sich mehr für Kunst interessieren als junge Männer, weshalb es mehr Kunstlehrerinnen als Kunstlehrer gibt usw. und wie sich der geschärfte Fokus auf die Bildsprache auswirkt.

Aus ganz ähnlicher Richtung, jedoch am Beispiel plastischer Schülerarbeiten eines zweiten Schuljahres, untersucht Nicole Berner die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den bildnerischen Produkten. Ausgehend von der ästhetischen Sozialisation der Lehrkräfte werden deren Erwartungen an die weiblichen und männlichen Kinder thematisiert. Doch interessanterweise sind kaum Differenzen im plastischen Gestalten bei den Jungen und Mädchen erkennbar. Es gibt also weder einen Gestaltungstyp »Mädchen« noch den Gestaltungstyp »Junge« im plastischen Gestalten. Die möglichen Unterschiede schlagen sich eher im gewählten Motiv als in der technischen Bearbeitung von plastischer Masse und Draht nieder, die in diesem Unterrichtsversuch im Vordergrund stand. Kaum erkennbar gestalten Mädchen etwas »ausdruckstärker, erkennbarer und differenzierter [...] als Jungen«, so Berner.

Bildsprache begleiten

Die ersten Lebensjahre sind entscheidend für das gesamte Leben des Menschen. Wir wissen, dass das Lernen und Aufwachsen gerade in der frühen Lebensphase weit mehr als bisher unterstützt werden muss. Jedes Kind, jeder Jugendliche entwickelt Ideen, arbeitet diese bildnerisch aus und besitzt eine eigene Bildsprache, in der sich gestalterisch ausgedrückt werden kann – im Zeichnen, Malen, im Formen, im Bauen usw. Dieses bildnerische Vermögen in seiner gesamten Breite zu erkennen, zu begleiten und kontinuierlich zu fördern ist unser Ziel. Zu untersuchen, welche Anforderungen an das bildnerische Gestalten im Kindergarten und in der Grundschule gestellt werden können, und wie dieses bildnerische Vermögen sukzessiv bis in das Erwachsenenalter hinein entwickelt und begleitet werden kann, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Einerseits müssen die Entwicklungsprozesse des bildnerischen Tuns, gepaart mit subjektiven Interessen und motivationalen Belangen, berücksichtigt werden, andererseits ist eine kontinuierliche Steigerung von Kompetenzen im bildnerischen Darstellungsvermögen zu gewährleisten.

Das heißt u. a. konkret: Wie wird die Bildsprache im Elementarbereich gefördert? Wie lässt sich der Übergang in die Grundschule stützen? Wie können Synergien im Vor- und Grundschulbereich hergestellt werden? Auf welche Schnittstellen muss besonders geachtet werden? Wie lassen sich bildnerische Prozesse gemeinsam kontinuierlich wei-

terentwickeln? Romy Holzmann beschreibt ein Bausteine-Prinzip, mit dem sich die bildnerischen Kompetenzen im Elementarbereich sukzessiv und systematisch fördern lassen, so dass eine kontinuierliche Weiterarbeit in der Grundschule stattfinden kann. Die Wahrnehmungsschulung, materialintensives und spielerisches Lernen stehen dabei im Zentrum. Die methodischen Strategien des forschenden Lernens, die Zugänge zur Bild- und Kunstrezeption sowie die Reflexionsstrategien, die gelernt werden sollen, bilden zugleich ein Fundament auch für weiterführende Schulen.

Ausgehend von dem genuin spielerisch-ästhetischen Interesse von Kindern und Jugendlichen entwirft Marie-Luise Dietl Überlegungen, die das Spiel, die Fantasie und den Humor als Ausgangspunkt für ein subjektorientiertes kunstdidaktisches Handeln begründen. Inwiefern Spiel Kunst sein kann, steht im Mittelpunkt der Unterrichtserfahrungen, die es ermöglichen, offene Situationen zu schaffen, Entwicklungsprozesse zuzulassen, Eigenverantwortlichkeit und Selbstvertrauen zu schaffen. Freilich gibt es eine breite Schnittmenge zwischen spielerischen und bildnerischen Ausdrucksformen: Als bildnerische Spielformen gelten solche Spiele, bei denen das Moment der Zweckfreiheit zugunsten des materialen Ergebnisses zurücktritt. Allerdings ist häufig dennoch zu beobachten, dass auch bei dem Herstellen eines Produktes nicht zweckorientiert gestaltet wird, vielmehr geht es um die Interaktion, die Tätigkeit und die Beschäftigung mit dem Material, so dass sich die Zielrichtung auf ein gestaltetes Ergebnis immer wieder verändern kann.

Das Wechseln zwischen dem zweckfreien Tun als Prozess und dem produktorientierten Tun, das auf ein Ergebnis zielt, lässt sich in allen Formen ästhetischen Verhaltens finden. Einschlägige Forschungen geben wenig Auskunft über das Spielverhalten der Jugendlichen. Aus psychologischer Perspektive endet die Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens im Grundschulalter. Gleichwohl zeigen die Unterrichtserfahrungen mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Kunstunterricht, dass auch hier noch das gestalterische Spiel als Mittler zur Welt fungieren kann.

Um die Entwicklung der Bildsprache systematisch zu begleiten und zu fördern, entwickeln Luitgard Diehl Ott und Edith Glaser-Henzer ein komplexes Forschungsvorgehen, das zunächst die Darstellungsfähigkeiten von räumlichen Vorstellungen auf der Fläche untersucht und im Anschluss ein komplexes Setting von Fördermaßnahmen entwirft. Hierbei wird deutlich, wie räumliche Wahrnehmung und das Beobachtungsvermögen entscheidenden Einfluss auf das Darstellen von räumlichen Situationen haben. Die Raumdarstellung schreitet altersgemäß in verschiedenen Stufen voran – von der Bedeutungsperspektive über das Standlinien- und Streifenbild hin zu Mischformen, die parallel- oder zentralperspektivische Elemente integrieren. Im Jugendalter werden Farbperspektiven hinzugezogen, und es beginnen systematische Versuche, parallel- und zentralperspektivisch sowie projektiv geometrisch zu zeichnen.

Entwicklungsbesonderheiten erkennen

Eine kontinuierliche Entwicklung der Bildsprache, die sich altersgemäß stringent entwickelt, ist bei kaum einem Kind idealtypisch vorhanden. Deshalb ist es notwendig, den Blick nicht nur auf die »üblichen« Darstellungsformen zu lenken und zu beobachten, ob eine bestimmte »Stufe« bereits erreicht ist, sondern vielmehr Entwicklungsbesonderheiten als individuelle Leistung anzuerkennen und herauszufinden, wie es zu diesen Ausdrucksformen kommt. Eine solche Einschätzung basiert freilich auf einer guten Kenntnis der idealtypischen Entwicklungsverläufe im bildnerischen Verhalten. Sprache – gleich ob bildnerisch, musikalisch, mimisch, gestisch oder laut- bzw. schriftsprachlich – ist ein Kommunikationsmittel, das für die kognitive und emotionale Entwicklung von entscheidender Relevanz ist.

Hierin sind sich viele Hirnforscher einig. Deshalb ist es insbesondere für Lehrkräfte wichtig, Entwicklungsbesonderheiten zu erkennen. Beispielsweise beschreibt Wolf Singer eindrücklich, dass die Kommunikationsfähigkeit des Kindes ausschlaggebend für eine differenzierte kognitive Entwicklung ist. Diese Kommunikationsfähigkeit beruhe allerdings nicht nur auf Sprache, sondern ebenso auf nicht-sprachlichen Kommunikationsprozessen – emotionalen, mimischen, gestischen, bildhaften, musikalischen Ausdrucksformen (vgl. Singer 2002, 58 f.).

So plädiert Singer für eine umfassende Förderung des Kindes, die nicht nur die rationale Sprache in den Blick nimmt, sondern ausdrücklich nicht-sprachliche Kommunikationsformen fokussiert. Denn die Dichte an Information, die über unterschiedliche Bedeutungsträger transportiert wird, sei mit rationaler Sprache kaum zu fassen. Das Erkennen von Entwicklungsauffälligkeiten kann helfen, Kommunikationsprobleme zu verstehen und den Dialog zu verbessern. Exemplarisch führt Singer an, dass etwa »widersprüchliche Gestimmtheiten« nur selten mit Worten allein überzeugend auszudrücken gelingen, sie werden getragen von Intonation, Mimik, Gestik usw. Singer hebt die herausragende Bedeutung kommunikativer Prozesse für die Hirnentwicklung hervor und meint, die Kommunikationsmöglichkeiten sollten deshalb wesentlich breiter ausgeschöpft werden (Singer 2002, 58 f.). Alle Kinder verfügen über ein breites Spektrum »nicht-rationaler Kommunikations- und Ausdrucksmittel«, die auf Kosten der rationalen Sprache stark vernachlässigt werden (Singer 2002, 59). Speziell im Kunstunterricht werden nicht-sprachliche Kommunikationsformen geschult, wobei der bildnerische Ausdruck in der Regel auch wieder in Sprachformen überführt wird. Singers Aussagen unterstreichen einerseits die Relevanz der Kenntnis bildhafter Entwicklungs-gesetzmäßigkeiten und andererseits die Notwendigkeit, affektive und emotionale interne Repräsentationen in der Bildsprache deuten zu können.

Der Beitrag von Barbara Wichelhaus widmet sich Sonderformen in der Kinderzeichnung, also einer Bildsprache, die von seltenem Ausdrucksrepertoire zeugt. Hierbei wird die enge Verzahnung der Darstellungsformen mit den emotional getragenen in-

ternen Repräsentationen des Erlebten hervorgehoben. Inwieweit sich die affektiv besetzten Erfahrungen mit den Vorstellungsbildern verknüpfen und diese sich in den zeichnerischen Darstellungsweisen spiegeln, ist abhängig von der bildsprachlichen Übersetzung individueller Wirklichkeit. Diese komplexen symbolisch-bildhaften Äußerungen zu erschließen und als ichbezogene Problematik zu erkennen, ist ein zentrales Anliegen, wenn es darum geht, die Bildsprache zu verstehen. Zugleich bedeutet diese Herangehensweise auch, einen subjektorientierten, prozessoffenen Kunstunterricht zu gestalten, der individuelle bildnerische Hervorbringungen zulässt.

Dass der bildnerische Ausdruck ein fundamentales Ausdrucks- und Kommunikationsmittel gerade für solche Personen darstellt, die sich laut- oder schriftsprachlich nur unzureichend artikulieren können, zeigt der Text von Ulrike Stollberg. Anhand von Fallbeispielen mit Jugendlichen, die auf komplexe Weise behindert sind, wird veranschaulicht, wie sich über das gestalterische Tun ein Dialog entwickeln kann, der ichstabilisierend und beziehungsstiftend wirkt. Wenn weder sprachliche noch mimische Verständigung möglich oder nur eingeschränkt möglich ist, führt dies zum Rückzug in die eigene innere Welt. Apathie ist die Folge. Über die bildnerische Äußerung jedoch wird das Ich sichtbar, die erzeugte Spur trägt zur Selbstvergewisserung und zum individuellen Ausdruck bei. Positives Selbsterleben entsteht im Materialgebrauch, die Bewegungsdynamik wird zur Identitätsgeste. Mit der bildnerischen Kommunikation findet Eigenaktivität anstelle passiven Resignierens statt.

Spezielle Begabungen im bildsprachlichen Ausdruck können ebenfalls als Entwicklungsbesonderheiten bezeichnet werden. Auf welche Weise müssen Auge, Vorstellungsbild, Erinnerungsbild, Gedächtnis für Formen und Farben, die motorische Fähigkeit der Hand, Interesse, Motivation, und schließlich das Selbstkonzept zusammenspielen, um eine Bildsprache aufzuweisen, die weit über dem altersbedingten Anforderungsniveau liegt? Nicht nur das Bildergebnis, sondern der gesamte Bildentstehungsprozess ist für die Einschätzung von überdurchschnittlich gestalteten Bildnissen relevant. Erst das Betrachten einer ganzen Reihe von Arbeiten eines Kindes kann einen Eindruck von dem jeweiligen bildnerisch-ästhetischen Vermögen vermitteln. Eingehendes Beobachten, sich Zeit lassen, der Person zuhören, geduldig abwarten, ob eine Phase sich ändert und der Versuch, die Gestaltungsprozesse nachzuvollziehen, sind Voraussetzungen, um Begabungen als besonderes Talent festzustellen. Vor zu schnellen Urteilen ist zu warnen, denn Kinder verändern oft plötzlich ihre Bildsprache ohne von außen erkennbare Ursache. Auch hohe zeichnerische Begabungen können lediglich in einer bestimmten Phase außerordentlich sein – etwa wenn Kinder bereits im ersten Schuljahr zu räumlicher Darstellung in der Lage sind –, nach einigen Jahren hat sich diese Fähigkeit im Kontext anderer bildnerischer Herausforderungen meist wieder relativiert.

Woran sich zeichnerische Begabungen erkennen lassen und wie diese zu fördern sind, geht Monika Miller mit ihren Ausführungen nach. Doch für eine Begabtenförderung im schulischen Bereich muss im Fach Kunst noch grundlegend an einer fun-

dierten theoretischen Basis gearbeitet werden, die spezielle bildnerische Felder (Grafik, Malerei, Bildhauerei, Medien usw.) ausdifferenziert. Zielsetzung könnte dabei eine Ausarbeitung und Umsetzung von geeigneten Förderprogrammen für bildnerisch Begabte sein – nach Vorbildern, die uns aus den USA und Großbritannien bekannt sind (Miller 2013).

Bildsprache im Jugendalter entwickeln

Ausdrucksformen zu fördern, die im Übergang von der Kinderzeichnung zur Jugendzeichnung liegen, stellt uns vor besondere Herausforderungen: Gegenstandsanaloge Ausdruckswünsche entsprechen nicht dem Darstellungsvermögen, gestalterische Inhalte münden in symbolische Klischees, Spezialfähigkeiten – wie z. B. das Zeichnen von Mangas und anderen Fantasy-Figuren – werden ausgeprägt. So sind Jugendkulturen primär ästhetische Kulturen, die durch entsprechende Inszenierung der Lebensstile zum Ausdruck kommen. Jugendkultureller Ausdruck zeigt heute allerdings vielseitige Facetten. Das Interesse an ästhetischem Ausdruck verlagert sich auf Mode, Kleidung und Schmuck, Musik usw. Was noch als »klassische« Jugendzeichnung übrig bleibt, zeugt von einer weitgehenden Präferenz ästhetisch-symbolischer Kommunikationsformen. So sind bevorzugte Themen bzw. Inhalte der Jugendzeichnung die Darstellung von Beziehungen, von Liebe und Tod, von surrealen Weltbildern sowie die Visualisierung von Gegensätzen oder eigener Wertvorstellungen. Vermeintlich mangels adäquater Darstellungskompetenzen wagen Jugendliche häufig Abstraktionsversuche, meist in Farbe, greifen zur Technik der Collage bzw. äußern sich durch verzierte Schriftbilder, Ornamente und Musterdarstellungen. Auch das Abzeichnen von Bildvorlagen übt eine große Faszination auf die Jugendlichen aus.

Je heterogener die bildnerischen Präferenzen sich gestalten, umso schwieriger wird es, die Bildsprache von Jugendlichen systematisch und gezielt weiterzuentwickeln. Mit komplexen Lernangeboten können wir Jugendliche auf ihrem Weg zur Ausbildung von Darstellungskompetenz unterstützen. Alternativen zum handwerklichen Training des Darstellungsvermögens sind das Anknüpfen an Themenbereiche, die sich aus dem ästhetischen Verhalten von Jugendlichen ergeben, das Aufgreifen von Ausdrucksformen, wie sie in künstlerischen Prozessen Anwendung finden, Methoden, die forschendes Lernen ermöglichen oder der Fokus auf das kreative Vermögen. Zentrales Element im Umgang mit Jugendlichen und Erwachsenen ist, ernsthaft Verantwortung zu übertragen, d. h., dass das Gelingen eines bestimmten Geschehens von ihrer Person abhängt. Erst dann erhält der Erfolg einen Wert, der über das Herstellen eines gestalteten Produktes in hohem Maße hinausgeht.

Das Unterrichtsmodell von Andrea Dreyer löst diesen Aspekt anspruchsvoll ein, denn die Schülerinnen und Schüler einer 11. Jahrgangsstufe können eigenverantwortlich ein Vermittlungskonzept zum Thema Architektur entwickeln. Durch die freie

Wahl der praktischen Verfahren entstehen motivational getragene Produkte – wie eine konzeptionell interessante Stadtführung, ein Film, der die Renaissance-Architektur nahebringt, sowie ein Reader zur barocken Schlossarchitektur, – Projekte, die das Ziel verfolgen, auch anderen Mitschülerinnen und -schülern etwas beizubringen und dabei Produktion und Rezeption auf hohem Niveau verknüpfen.

Wie sich individuelle Lernwege begleiten und fördern lassen und welche projekt- und prozessorientierten Vorgehensweisen besonders für die Entwicklung der Bildsprache von Jugendlichen geeignet sind, untersucht Steffen Wachter. Dabei werden die Ideenfindung und der Prozesscharakter ebenso fokussiert wie das bewusste Gestaltungsinteresse, das im Jugendalter ausgeprägt wird. Wenn der Gestaltungswille und die veränderten Interessen ins Zentrum des Kunstunterrichts gerückt werden, lassen sich auch Krisen im Darstellungsvermögen überwinden.

Dass das persönliche Interesse von Sechstklässlern am künstlerischen Ausdruck außerordentlich stark ist und die handwerkliche Könnerschaft im Vordergrund steht, thematisiert der Beitrag von Robin Heydenreich. Zugleich bietet das Interesse der Schülerinnen und Schüler an anderen Kulturen und an Kunstwerken die Möglichkeit, eine differenzierte Vorstellung von Kunst zu vermitteln.

Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass bei den Bemühungen um ein tiefer gehendes Verständnis der kindlichen und jugendlichen Bildsprache eine richtungsweisende Tendenz zu verzeichnen ist. Die imaginative, nonverbale Ausdrucksfähigkeit der Heranwachsenden erfährt neben der sprachlichen Kommunikation eine gewichtige Wertschätzung. Der bildsprachliche Kommunikationsprozess wird mit Hilfe von neuen wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden zunehmend in den Fokus gerückt. So gelingt es, die Gestaltungsprozesse in ihren einzelnen Phasen gründlicher zu erforschen und die fachlichen Kenntnisse in Bezug auf das altersgemäße Anforderungsniveau gestalterischer Aufgabenstellungen zu erweitern.

Es existieren darüber hinaus noch breite Forschungslücken hinsichtlich der Bildsprache Jugendlicher und Erwachsener, die in allen Bereichen bislang wenig untersucht wurde, – sowohl was die kommunikative Funktion betrifft als auch in Bezug auf die Darstellungsschemata. Hinsichtlich der Bildsprache im Bereich der Farbe und des dreidimensionalen Gestaltens befindet sich die kunstpädagogische Forschung erst am Anfang. Hier gilt es für alle Altersgruppen Studien anzustrengen, die sich dem handwerklichen Vermögen, den gestalterischen Lösungsstrategien, der Ideenfindung, dem Materialgebrauch, den Farbpräferenzen usw. widmen.

Ein weiteres Feld, das sich mit den technischen Möglichkeiten der Videografie, mit Interviews und anderen empirischen Methoden erschließen lässt, ist die genauere

Einschätzung der Korrelationen von internen Vorstellungsbildern und externen Darstellungen.

Solche Forschungsbemühungen zielen letztlich darauf, einen bedeutsamen Beitrag zum Unterrichtsalltag zu leisten. Denn Voraussetzung für gelingenden Kunstunterricht ist das umfängliche Wissen um die bildnerischen Entwicklungsbedingungen der Lerngruppen. Erst im Kunstunterricht erfolgt die praktische Umsetzung der Forschungserkenntnisse, wenn es in konkreten Situationen um das Entwickeln und Fördern der individuellen Bildsprache geht.

Literatur

- Cox, Maureen V.: *The Pictorial World of the Child*. Cambridge 2005
- Golomb, Claire: *Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective*. Washington/DC 2002
- Golomb, Claire: *The Child's Creation of Pictorial World*. Berkeley 1992/2004
- Jolley, Richard P.: *Children and Pictures. Drawing and Understanding*. Oxford 2010
- Kinder- und Jugendzeichnung. KUNST+UNTERRICHT Sammelband 2003
- Kirchner, Constanze (Hg.): *Identität und Ausdruck (Themenheft)*. KUNST+UNTERRICHT 366/367/2012
- Kirchner, Constanze (Hg.): *Kunstunterricht. Reihe Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Hg. Kaiser, Astrid/Miller, Susanne. Bd. 6. Baltmannsweiler 2012
- Kirchner, Constanze (Hg.): *Kunst – Didaktik für die Grundschule*. Berlin 2013
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München 2010
- Matthews, John: *The Art of Childhood and Adolescence. The Construction of Meaning*. London/New York 1999
- Matthews, John: *Drawing and Painting. Children und Visual Representation*. London 2003
- Miller, Monika: *Indikatoren zeichnerischer Begabung bei Kindern und Jugendlichen. Begabungsforschung in historischen und aktuellen Diskursen*. München 2013
- Peez, Georg: *Überblick und Ausblick. Gegenwärtige Forschungsmethoden zur Kinderzeichnung und zum jugendkulturellen Ausdruck in der Kunstpädagogik*. In: Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes/Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München 2010, 513–534
- Richter, Hans-Günther: *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Berlin 1987
- Singer, Wolf: *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main 2002
- Sowa, Hubert (Hg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Gestaltung. Oberhausen 2012
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2013 (i. V.)
- Willats, John: *Art and Representation. New Principles in the Analysis of Pictures*. Princeton 1997
- Willats, John: *Making Sense of Children's Drawings*. Mahwah/NJ 2005